

Lippe, Rudolf zur [Interviewer]; Gruschka, Andreas [Interviewer]

Adornos Pädagogik. Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe

Pädagogische Korrespondenz (1997) 19, S. 62-85



Quellenangabe/ Reference:

Lippe, Rudolf zur [Interviewer]; Gruschka, Andreas [Interviewer]: Adornos Pädagogik. Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 19, S. 62-85 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-65578 - DOI: 10.25656/01:6557

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-65578>

<https://doi.org/10.25656/01:6557>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA I

- 5 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*
Not und Spiele – Brot und Spiele

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

- 16 *Martin Heinrich*
Alltägliches, Allzualtägliches
Über das Buch: Lehreralltag –
Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit

DAS AKTUELLE THEMA II

- 25 *Oskar Klemmert*
Von der Selbsthilfe zum »Experten aus Betroffenheit«
Ein neuer Weg der Professionalisierung?

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- 34 *Andreas Gruschka*
Wie lernt man, kalt zu werden?
Von den Konflikten auf dem Weg zum guten
und schlechten Menschen (Teil 2)

AUS DEN MEDIEN I

- 60 *Michael Tischer*
Zwecklos

DAS GESPRÄCH

- 62 Adornos Pädagogik
Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe

AUS DER FREMDE

- 86 *Karl-Heinz Dammer*
Ora et Labora
Scientology und der Geist des Kapitalismus

AUS DEN MEDIEN II

- 91 *Michael Tischer*
Re-Visionen

INHALT

VERMISCHTES

- 93 *Christoph Türcke*
Spaß
- 94 *Michael Tischer*
Lernen macht Spaß!
- 95 *Karl-Heinz Dammer*
Schöner sehen mit Hundertwasser

Adornos Pädagogik

EIN GESPRÄCH MIT RUDOLF ZUR LIPPE

Andreas Gruschka: Uns soll in diesem Gespräch Adorno als Pädagoge interessieren. In der PÄDAGOGISCHEN KORRESPONDENZ haben wir nicht die philologische Exegese seiner Schriften betrieben, sondern uns darum bemüht, die von Adorno vorgelegten Modelle einer kritischen Theorie der Gesellschaft auf die Analyse des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft zu beziehen. Unser Motiv war das der sachhaltigen Kritik an den Voraussetzungen des pädagogischen Betriebs. Das hat uns unter den Pädagogen, die sich bemühen, an Adornos Werk anzuknüpfen, keineswegs nur Sympathie eingebracht. Der negative Blick auf die Gesellschaft und ihre Erziehung entmutigte engagierte Pädagogen, wurde uns vorgeworfen.

Damit ist der von Habermas und mit ihm von vielen Pädagogen gepflegte Unterschied zwischen dem praktisch engagierten Aufklärer Adorno und dem schwarzen Theoretiker angesprochen. Seine Integration in den Betrieb positiver Pädagogik geht mittlerweile so weit, daß manche Autoren meinen, in Adornos Schriften sei eine (leider von ihm nicht geschriebene) praktische Pädagogik enthalten. Am stärksten hat Hartmut F. Paffrath diese These vertreten, der in seinem Buch »Die Wendung aufs Subjekt« von verschiedenen Seiten aus Belege dafür sammelt. Dazu zählen dann auch Beispiele aus der pädagogischen Praxis des Aufklärers und akademischen Lehrers.

Wir wollen das in diesem Gespräch aufgreifen und uns fragen, wie sich das praktische Verhältnis zur Pädagogik beim Philosophen, Aufklärer und Hochschullehrer Adorno konkretisierte, was wir also über praktische Aufklärung lernen können, wenn wir seine Praxis in den Blick nehmen.

Rudolf zur Lippe: Adorno hat ganz apodiktisch von der Unmöglichkeit gesprochen, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben. Der Grund dafür ist klar genug. Im Angesicht nicht nur dieses Schreckens, sondern der staatlich betriebenen Massenvernichtungsmaschinerie bleiben die Worte, erst recht die wohlgesetzten, stumm. Andererseits hat er eine Erziehung nach Auschwitz gefordert, die dazu ermutigt, unsere Stimme zu erheben für die Menschlichkeit und für die Vernunft. Wie der Ernst jenes Erschreckens und der Mut zum freien Wort, der doch immer als ein freier auch ein froher Mut sein muß, in uns zusammenleben sollen, ist eben eine Lebensfrage. Es gibt wohl keine theoretische Antwort. Ebenso ist die Kritik am verwalteten Schulbetrieb und an der Schule, die auch noch stolz darauf ist, unsere Hervorbildung zu heranreifenden Menschen zu verwalten, bedingungslos. Dagegen den Menschen, die eben in diese Institution geraten, Mut zum Denk- und Lebensraum gegen eine fatale Systematik zu machen, werden wir umso weniger müde.

Deswegen sollten wir in unserem Gespräch ganz deutlich machen, daß wir uns dem praktischen Pädagogen Adorno im Durchgang durch das Negative, eben jene fundamentale Kritik am Betrieb nähern. Wir haben zu fragen: Was ist das Positive als praktisch-pädagogische Haltung Adornos in der Negativität der pädagogischen Wirklichkeit und durch die Kritik an deren Systematik hindurch?

A. G.: Dabei gilt es Verschiedenes zu berücksichtigen: die Frage, wie Adorno überhaupt mit der Aufgabe umging, akademischer Lehrer sein zu müssen, wie er vor allem in seinen Vorlesungen Vermittlungssituationen bewältigte und wie er schließlich das herstellte, was die traditionelle Pädagogik als »pädagogischen Bezug« ausmalte: sein Verhältnis zu den Lernenden. Mit letzterem möchte ich beginnen.

Ich kann mich spontan nicht an Stellen in Adornos Schriften erinnern, an denen er zeigt, daß er sich gezielt darum bemüht hat, ein pädagogisches Verhältnis zu den Lernenden einzunehmen. Adorno wendet sich vielmehr den negativen Folgen des falschen pädagogischen Betriebs zu. In der »Theorie der Halbbildung« etwa schaut er sich das Produkt der Bildung, den Halbgebildeten an, in den »Tabus über dem Lehrberuf« äußert er seine Skepsis gegenüber der Schule, die Klassenfahrten nach Rom durchführt, statt im Unterricht den Schülern ein gediegenes Latein beizubringen. Für Jugendliche, die Jazz und Beatles hören, hatte er kein Verständnis. Studenten, die in die Universität kamen, ohne Dostojewskij gelesen zu haben, hielt er für studier- und bildungsunfähig.

Eher schon außerhalb der Pforten des pädagogischen Betriebs spürt Adorno etwas auf, was er positiv der Bildungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen zurechnet, wenn er von der Naivetät spricht, einer noch vorhandenen Offenheit für Erfahrung. Nicht umsonst lobt er die Unbildung als Voraussetzung für Neugier, Witz, Distanz gegenüber dem bereits Gestanzten.

Meine These lautet daher: Adornos Sache war nicht die pädagogisch motivierte Einfühlung in den möglicherweise auch fehlgehenden Eigensinn eines Bildungsprozesses, sondern die strenge Arbeit am Begriff, das kritische Philosophieren, damit die Konzentration auf sein genuines Objekt der Erkenntnis. In dieser Hinsicht war er ganz traditionell gestimmter Philosophieprofessor, distanziert gegenüber jedem didaktischen Arrangement und der psychologisch-gruppenspezifisch bestimmten Zuwendung zu den Lernenden. Wie sich Bildung als Prozeß im Subjekt langsam konstituiert, wie dieser nachvollzogen werden kann durch Einfühlung, durch psychologische Akte des Verstehens von Lernentwicklung, das scheint ihn theoretisch wenig interessiert zu haben. Andererseits weiß ich von vielen Gesprächen mit Menschen, die zu Adorno in einem persönlichen Lernverhältnis gestanden haben, daß er gleichwohl ein äußerst bemühter und engagierter Pädagoge sein konnte, etwa wenn er jungen Menschen am Klavier Musik erklärte. Und das setzt ja doch voraus, daß er praktisch ein pädagogisches Verhältnis zum sich bildenden Subjekt empfand und herstellen konnte.

RzL.: Ich denke, daß der negative Akzent, den Adorno an dieser Stelle setzt, wesentlich aus seiner Abwehr gegenüber all dem resultiert, was er häufig verächtlich Didaktik genannt hat. Didaktik ist das, was die Bildung des Subjekts verhindert. Oder mit anderen Worten: Das, was er gegen Didaktik vorbringt, ist für die Bildung des Subjekts formuliert. Didaktik ist im Gegensatz zu Pädagogik durch zwei strategische

Prinzipien charakterisiert. Das eine ist zentralperspektivisch: Ein Erzieher weiß, wohin der Zögling gebracht werden muß, und zwar auch, durch welche Zwischenstationen in welcher Reihenfolge. Didaktik hat, zumindest in ihrer operationalisierenden Form, wie sie seit den 60er Jahren propagiert wird, etwas von Marschbefehl. Ein Bildungsgang ereignet sich immer auch unvorhersehbar. Unterwegs geraten wir mit etwas ins Spiel, das verfängt, erprobt wird und uns weiterlockt. Didaktik aber inszeniert ihre Ereignisse, um solche der Schüler auszuschalten. Das ist die zweite Blockade, die sie der Bildung errichtet. Um dennoch den grundlegenden Unterschied zur Tagträumerei deutlich zu machen, besteht Adorno darauf, daß eine Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen erlauben muß, von der Beschäftigung mehr als eine Stimmung festzuhalten und Beliebigen von Wichtigem zu unterscheiden. Mir sind keine Beispiele von ihm hierfür sofort gegenwärtig; aber ich bin mir sicher, in seinem Sinne darüber zu sprechen.

A. G.: Bedeutet das aber, daß Adornos Interesse am Lernenden erst dadurch ein pädagogisches wurde, daß er alles vermied, dem Schüler das zu Lernende schmackhaft zu machen, es ihm portionsgerecht zu servieren und es damit durch das Inventar der Instrumente der Didaktik zur Unkenntlichkeit zu verformen? Der Lehrer glaubt, daß er durch die Konstruktion eines eigenständigen Dritten es dem Subjekt erleichtern kann, das Objekt zu erreichen. Ich habe Adorno immer so verstanden, daß er gegen diese künstlich gesteigerte Form der Vermittlung tiefes Mißtrauen hegte. Er richtete den Lernenden ganz auf die Sache, indem er sich selbst mit größter Strenge auf diese Sache bezog. Aber impliziert das nicht zugleich, daß er sich in dieser Haltung nicht mit dem Bildungsprozeß beschäftigen wollte und konnte? Und ein zweites: Die Intention, die Abneigung ist das eine, die Situation der Lehre, in die er gestellt war und die er als solche wohl akzeptierte, ist das andere. Adorno war durch seine Distanz gegenüber der Didaktik – wie wir sehen werden – nicht daran gehindert, didaktisch wesentlich mitbestimmte Einführungen in die philosophische Terminologie oder in die Soziologie etc. zu geben.

RzL.: Ja, in gewisser Weise trifft die Aversion gegen Didaktik zu, denn der Verzicht auf die didaktische Zubereitung war durch sein Motiv begründet, den Lernenden nicht zu entmündigen. Kritisch sah er in Lernenden Menschen, die in den pädagogischen Institutionen etwas aufnehmen sollen und es gegebenenfalls gar nicht können, auch wenn sie selbst es wollen, eben weil man es in sie hineinstopft. Adornos Argumentation gegen die Didaktik geht immer dahin, daß diese Unmündigkeit bedeute. Genauer muß man sagen: Die Didaktisierung der Inhalte führt dazu, daß Menschen sich nicht an der Schwierigkeit der Sache messen können. Sie vermögen die Sache selbst nicht mehr zu ermessen und sich selber zu prüfen an den Fähigkeiten, einen Zugang zu den Sachen zu finden, weil sie die Sache gar nicht mehr im Blick haben, an der sie sich bilden sollten. In radikaler Konsequenz gesprochen: Wo Vermittlung in die Didaktisierung sich verselbständigt, gibt es gar keine Konfrontation des Subjekts mit der Sache mehr. Diese Konfrontation ist gleichsam technisch verstopft. Und diese Haltung ist doch nicht nur ein Zeichen für Adornos Parteinahme für die Sache, sondern auch für den Bildungsprozeß! Ein solcher Prozeß besteht doch in Momenten, die uns als Lernende aufhalten und herausfordern. Das gehört zu dem einzigen, in dem ein Mensch wirklich lebt, zu unserer Freiheit. In ihr müssen wir uns

getroffen fühlen, um selber einzuhalten, selber zu schauen und selber von uns die Antworten zu erwarten, zu denen dann eben ein noch fehlendes Wissen, eine noch unzureichende Übung in seiner Umsetzung und vielleicht mangelndes Eingehen auf die fremde Sache gehören. Dergleichen festzustellen ist in sich bereits eine Leistung und kann, als solche begriffen, uns stärken. Und darauf uns nicht auszuruhen und uns dazu besser zu befähigen, ist genau das, was wir brauchen, um uns selbständig zu machen gegenüber äußerlichen Zielsetzungen und abstraktem Lob und Tadel. Wir können uns dafür achten, grundsätzlich sogar unabhängig von meßbaren Erfolgen.

A. G.: Bei aller Sympathie für diese Kritik an der Didaktisierung bleibt da doch noch Skepsis. In der Differenz zwischen Didaktik und Didaktisierung schwingt etwas Unwahres mit: Es wird zunächst so getan, als ob es um eine willkürliche Transformation eines Objekts in eines der Vermittlung gehe, wobei es die Didaktisierung mit der Vermittlungstätigkeit übertreibe. Dialektisch muß gegen diese Kritik zugleich gesagt werden, daß es die unverstellte Sache so gar nicht mehr gibt, sie ist in der bildungsindustriellen Zurichtung bereits allgemein deformiert. Sie finden dafür unzählige Klagen und Belege bei Adorno. Bedeutet vor diesem Hintergrund der universell manipulierten und präparierten Kultur die von Ihnen stark gemachte Art der direkten Zuwendung zur Sache vielleicht eine Fiktion, ja im Kern ein Ressentiment gegenüber der Kultur? Vielen Menschen bereitet der strenge Hinweis auf die Sachen vor allem eine frustrierende Erfahrung: die schier unüberbrückbar scheinende Distanz zwischen Person und Sache, letztlich deren Unerreichbarkeit und damit den Ausschluß von Bildung. Manche Studenten eignen sich mit dieser Konsequenz die »Theorie der Halbbildung« an: Laß alle Hoffnung fahren, du hast nur das Zeug zum Halbgebildeten!

Es gibt eine schöne Anekdote, die Oskar Negt gern erzählt, von einem persischen Studenten, der lange in den Vorlesungen Adornos saß und auf Negt den Eindruck machte, daß er so gut wie nichts von dem Vorgetragenen verstand. Er arbeitete über irgendwelche historischen Probleme der persischen Revolution. Negt fragte sich, was dieser Student in den Vorlesungen von Adorno wollte. Eines Tages sei dieser Mensch strahlend auf ihn zugekommen: Nun wisse er endlich, worum es ginge: Kant sei der deutsche Philosoph der französischen Revolution. Negt erklärte uns nicht, welcher Brückenschlag von Kant nach Persien da nun vorgenommen worden ist. Aber die Geschichte ist insofern gut, als sie eines der möglichen Bildungserlebnisse symbolisiert, die man wohl bei Adorno haben konnte. Die Sache wird nicht Stück für Stück erschlossen und dafür entsprechend präpariert, unterfüttert, portioniert, gesteuert, sondern es kommt irgendwann zu einem Knall, die Erkenntnis stellt sich wie eine Epiphanie ein. Da ist etwas passiert, aber es ist nicht didaktisch entwickelt und vermittelt worden, weil es anders entsteht. Das Bildungserlebnis des persischen Studenten ist ein Beispiel für eine gelungene Form der Vermittlung in all der Abwesenheit bewußt hergestellter Formen der Vermittlung.

Aber dieses Beispiel gelingender subjektiver Vermittlung kann nicht erzählt werden ohne den Hinweis auf die vielen, die ohne Epiphanie blieben, und auch theoretisch kann es nicht überzeugen, denn es tangiert überhaupt nicht die Formen von Bildungsprozessen, in denen es z.B. zum langsamen Aufbau eines Verständnisses kommt. Bildung erfolgt nicht unbedingt in einer Alles-oder-Nichts-Situation, und insofern ist auch die Begriffstrias Bildung, Halbbildung und Unbildung unzureichend.

RzL.: Gut, aber das ist ja nicht so gedacht wie es dann bei Wilhelm Busch heißt: »... daß ihn unvermittelt nackt Ehrfurcht vor dem Schönen packt«. Denn in der Zwischenzeit der Beschäftigung mit der Sache war ja etwas passiert. Sie können etwa an dem kleinen Aufsatz über den Sinn des Philosophiestudiums für die Lehrer sehen, daß Adorno sehr wohl nicht irgendeine Sache gemeint hat.

Mit der Kritik daran, wie der Kulturbetrieb die Dinge zurechtet, meinte Adorno zweifellos auch das, was später in allen Vermittlungs-»Angeboten« mit dem neuen Slogan bezeichnet wurde, die Adressaten müsse man da abholen, wo sie sind. Als Kritik daran, daß sich Institutionen und ihre Agenten – sehr wohl auch die des Kulturbetriebs – nicht mit der geschichtlichen Situation der Menschen zu befassen bereit sind, hat die Forderung ihren guten Sinn. Den verfehlt man aber gerade, wenn man das Angebot – der Verkaufsjargon verrät, wo die Interessen liegen – derart zurechtstutzt, daß eine Verdoppelung der Situation hergestellt wird, in die die Menschen sich ohnehin eingesperrt sehen. Hier müssen wir uns den geschichtlichen Horizont vergegenwärtigen. Der Staat kann nicht Bildung garantieren, sondern allenfalls die erforderlichen Voraussetzungen dafür schaffen, daß wir selbst uns bilden können. Unser Unvermögen, uns voll zu entfalten, selbst da, wo die Voraussetzungen es gar nicht unmöglich machen, ist die Folge eines schwer auszulotenden Gemischs von bewußt gesellschaftlich gesetzten Verhinderungen, von unbewußt weitergegebenen Verboten, Gefühlen von Schuld und Stolz, Entstellungen und auch gesunder menschlicher Faulheit. Dagegen kann nicht gesellschaftlich, das hieße nämlich wieder institutionell etwas getan werden, sondern nur durch Bereitschaft von Menschen zu gemeinschaftlichem Tun.

Das Wort vom Heruntersetzen des Niveaus verfehlt diese Zusammenhänge. Es geht einerseits um ein Einbildungsvermögen Lehrender, wo und wie an den Dingen den Lernenden etwas aufleuchten und einleuchten könnte. Andererseits muß man eben darauf bestehen, ihnen Fremdes gegenüberzustellen, weil sie auch nur in diesen Zwischenräumen selber wachsen können. Für diese beiden Momente gibt es bei Adorno sicher nicht unendlich viele, aber einige überzeugende Beispiele. Es muß eine Sache sein, mit der sich die Menschen, die nun einmal so ein Studium zu absolvieren haben, tatsächlich in eine für sie wichtige Auseinandersetzung verwickeln lassen können. Diese Sache mag ihnen auf den ersten Blick fremd sein, aber sie enthält dennoch eine Brücke zu dem, was sie für ihre spätere Tätigkeit bedrängen mag. Das, was ihnen bisher oberflächlich bekannt war, bekommt eine Tiefenschärfe; sie lernen den präzisen, den gehaltvollen Umgang mit Begriffen.

Lassen Sie uns das mit Bezug auf Adornos Praxis genauer darstellen. Sie haben das bereits mit den Vorlesungen angekündigt. Schauen wir uns die »Philosophische Terminologie« an, jene Vorlesung Adornos, die schon thematisch die Absicht der Vermittlung enthält, in dem Untertitel »Zur Einleitung«. Dort wird Ihnen deutlich, wie Adorno zu angehenden Studenten, keineswegs nur solchen der Philosophie oder der Soziologie, spricht. Ich muß noch etwas zum Verständnis vorausschicken: Diese Vorlesung habe ich bearbeitet, weil Tiedemann, der Herausgeber der Werke Adornos, Anfang der 70er Jahre sagte: Die Leute lesen den Adorno nicht mehr, der ist ihnen einfach zu schwierig. Er war inzwischen bekannt genug, daß man ihn zitieren konnte, ohne ihn gelesen zu haben. Tiedemann wollte gerne eine Brücke, in dem besproche-

nen Sinne, zu den Werken Adornos haben. Wenn Sie so wollen, es ging auch um eine pädagogische Absicht der Herausgeber.

A. G.: Aber haben wir damit nicht schon den Widerspruch? Der Text wird bearbeitet aus dem Bedürfnis nach möglichst einfacher Vermittlung eines Gegenstandes, von dessen Wichtigkeit Sie überzeugt sind, den Sie aber als solchen nicht mehr dem Publikum zumuten mochten, eben weil Sie wohl realistisch annahmen, daß dieses durch den Kulturbetrieb schon so deformiert ist, daß es zu einer differenzierten Bildung weitgehend unfähig geworden ist.

R.z.L.: Also, so anschmeißerisch einfach lesen sich auch diese beiden Bände nicht. Wir wollen nicht in die Falle der falschen Alternative tappen, die so töricht »abgehoben oder angepaßt« heißt. Das Gegenteil zur Zentralperspektive der Didaktik soll doch nicht die Überforderung sein. Pädagogik sehe ich weitgehend da wirksam, wo ein Denkraum, ein Handlungsraum eng genug begrenzt werden muß, damit man sich darin frei und angemessen bewegen lernen kann.

Tiedemann vermutete, offenbar zu Recht, eine solche Brücke könnte aus der Bearbeitung der vorliegenden Materialien jener zweiseimestrigen Vorlesung über die philosophische Terminologie entstehen. Ich habe das zunächst an drei Vorlesungen probiert, wir sind dann zu dem Ergebnis gekommen, die Arbeit könnte sich lohnen. Es war spannend für mich auch insofern, als ich Adorno nie in Vorlesungen selbst erlebt hatte. Aber ich merkte sofort, der Text war außerordentlich stark konzipiert von dem Gedanken daran, welche möglichen Probleme und Ideen die Zuhörer mit der von Adorno verhandelten Sache verbinden könnten. Das war mir so deutlich, daß man das Pädagogische gleichsam mittelbar immer wieder als Anstrengung spüren konnte. Das verstehe ich nicht in dem Sinne direkt greifbarer Didaktik, aber die Vorlesung, und das heißt hier der Text, war als eine didaktische Situation sehr wohl zu begreifen.

Ich nenne hier die Situation didaktisch. Adorno ist bereit, bewußt hinzuzeigen auf das dem Zuhörer Fremde. Dieses Deiktische setzt er freilich pädagogisch um, indem er gewissermaßen zu gemeinsamen Bewegungen in den bewußt gemachten Zwischenraum auffordert. Gewiß verließ er sich dabei, wie wohl wir alle nur zu oft, auf den Aufforderungscharakter der Sachen selbst, wie er sie erfuhr. So gelingen die Beispiele gewiß mehr exemplarisch. Anders geht es wohl auch kaum, wenn man nicht in das Abfrageschema amerikanischer Hochschulen verfallen will. Gute Pädagogik führt immer auch durch die eigenen Fragen, muß diese jedoch auch wieder auswählen im Hinblick auf die Voraussetzungen der Lernenden.

Denken Sie zum Beispiel daran, wie Adorno von der Frage des Idealismus ausgeht.¹ Adorno fragt, was die Zuhörer selbst mit dem Idealismus in ihrer Alltagswelt, in ihrer Sprache verbinden. So kommt er zu den Idealen, denen die Zuhörer folgen, die sie für sich verbindlich machen. Und dann sagt er, aber das ist nicht alles, in dem Wort stecken auch noch andere Komponenten, etwa diejenige, daß wir abwertend dann doch davon sprechen, es handele sich bloß um Ideen – ich paraphrasiere jetzt den Text. Auf diese Weise entwickelt und gliedert er gleichsam seinen Text: erst die Bedeutung des Alltagsgebrauchs, von daher kommt er zu den Wurzeln, die der Begriff Idealismus in der Geschichte der Philosophie hat. So kann er sowohl korrigierend wie anknüpfend an Alltagserfahrungen seinen Gedanken aufbauen. Das alles ist doch ausgesprochen pädagogisch!

A. G.: Nicht eher didaktisch in der methodischen Art der Entwicklung des Begriffs?

RzL.: Eben nicht, sondern nur pädagogisch. Es ist an keiner Stelle ein Rezept, wie man so etwas macht. Es ist nichts da, was sich so einfach stereotyp wiederholen ließe. Und es steht auch nicht so da, daß man merkt, im Hintergrund steht das Ziel: dann und dann müßt ihr das und das kapiert haben! Das erst würde ich als Ausdruck von Didaktik charakterisieren. Ich versuche einfach nur, eine Unterscheidung vorzunehmen und die verfügbaren Worte zur Bezeichnung der beiden Seiten zu verwenden: Da liegt Didaktik näher beim Zeigefingerschema und Pädagogik beim begleitend Lehrenden. Ich will aber keinen Begriffsstreit hierüber aufbringen.

A. G.: Aber gerade in dem, was Sie deutlich gemacht haben, steckt doch für mich das erkennbare Muster des ganzen Textes, übrigens eines, von dem ich mich selbst in der »Negativen Pädagogik« habe leiten lassen. Zugegeben, es bezeichnet einen methodischen Aspekt des kritischen Philosophierens selbst, wie er für Adorno typisch ist. Und indem Adorno seine Methode jeweils an jedem neuen Begriff wiederholt, demonstriert er die Lehrbarkeit der dialektischen Denkbewegung, verhilft er den Studenten zum Wiedererkennen der Methode. Danach ist nicht jeder schon befähigt, zum Resultat des Denkens zu kommen, aber er kann es nachvollziehen. In der Situation der Vorlesung wird das Methodische zum Kern der pädagogischen Vorgehensweise. Der Gegenstand der Philosophie wird transformiert in einen Text, wie er nicht nur für eine didaktische Situation wie die einer Vorlesung produziert werden muß, aber es ist doch charakteristisch für Adorno, daß wir Entsprechendes nicht in den genuin philosophischen Texten finden. Die sind ungleich hermetischer auch gegen die Methode ihrer geistigen Produktion geschrieben.

RzL.: Ich bestehe darauf, es wird nichts didaktisch präpariert, Adorno philosophiert! Es ist also das Entstehen eines philosophischen Textes und nicht dessen Umsetzung in eine Lehrveranstaltung. Ich meine überhaupt, daß man nicht einen »philosophischen Gegenstand«, also eine bestimmte Frage »in einen Text transformieren« kann. Philosophisch ist doch, wie ich mich dieser Frage aussetze und welcher Mittel ich mich dabei versichere. Wenn wir das nach und nach in Worte zu fassen suchen, kommt dabei der Bericht einer Denkbewegung zustande, der mehr einem Reisetagebuch als der Ausfüllung eines Fragebogens oder der diskursiven Erläuterung einer bekannten Feststellung gleicht.

A. G.: Warum ist ihnen dieser Unterschied so wichtig? Ohne die Lehrveranstaltung, also ohne die Voraussetzung, daß Adorno Studenten in dieser Situation die philosophische Terminologie näherbringen wollte, gäbe es den Text doch gar nicht. Und wenn Adorno nicht bloß methodisch etwas vorführt, weil es so besser verstanden werden kann, sondern den Gedankengang, die Analyse des Begriffs in der Situation unternimmt, dann tut er das doch in dem Bewußtsein, daß er dabei die Voraussetzungen der Studierenden zu beachten hat. Er muß didaktisch handeln! Stellen Sie sich vor, er hätte den Text aus der »Metakritik der Erkenntnistheorie« vorgetragen. Dann hätte er es gleichsam nur noch mit persischen Studenten zu tun gehabt, die anderen hätten den Saal verlassen.

RzL.: Also lassen sie uns die Begriffe des Pädagogischen und des Didaktischen genauer beschreiben. Es war ja gar kein Text im üblichen schriftlichen Sinne vorhan-

den. Es ist erst dadurch einer geworden, daß ich aus dem gesprochenen Wort einen gemacht habe. Wie auch immer, es wird in diesem Text philosophiert. Und zwar ganz eindeutig unter den Bedingungen der philosophischen Arbeit. Und in der speziellen Situation gehört dazu auch nicht nur die Frage: Mit was beschäftige ich mich, sondern auch: Womit beschäftigen sich diese Menschen, die mir zuhören, und mit welchem Ziel beschäftige ich mich als Lehrender, indem ich zu diesen Menschen spreche? Die Anwesenden sind in diesem Sinne mitgedacht, aber nicht didaktisch bedacht.

A. G.: Können Sie das »bedacht« und »mitgedacht« näher kennzeichnen und am besten mit Bezug auf die Situation der Vorlesung und kontrastiv dazu, was dieser Unterschied in der Schule bedeuten würde?

RzL.: Mit dieser Frage setzen Sie mich in Verlegenheit. Ich wollte etwas andeutend ausdrücken. Eine systematische Erklärung ist umso schwieriger, als offenbar dafür eine historische Verschiebung der Wahrnehmung geklärt werden muß, von der wir noch keinen klaren Begriff haben. Sie hängt zusammen mit dem, was H. G. Gadamer betont, wenn er sagt, bei aller Bemühung um ein Verstehen von einer Sache sei vielleicht die Verständigung noch wichtiger. Die Verständigung ist ein Vorgang zwischen Beteiligten in einer gemeinsamen Gegenwart. Adornos Vortrag ist freilich vorbereitet und vorgefaßt. Aber er versucht doch nicht bloß sein Verstehen, das in seiner Vergangenheit zustandegekommen ist, in dem schlechten Sinne zu »vermitteln«, in dem heute dieses Wort überall benutzt wird und nur heißt, »an den Mann bringen«. Er führt die Studierenden auf ausgewählten Wegen durch ein Gebiet, daß er mit seinen Fragen recht gut kennengelernt hat. Die Auswahl und die Erläuterungen sind auf die Gegenwart der anderen bezogen, aber seine eigene Verständigung mit der Sache vergegenwärtigt sich durch die Verständigung mit den Zuhörern. Diesen werden nicht Ergebnisse vorgefertigt verabreicht oder zu diesem Zwecke konsumfreundlich aufbereitet.

A. G.: Ich möchte noch einmal von einer anderen Seite aus das didaktische Moment stark machen, das mir den Text zu bestimmen scheint. Es handelt sich um eine propädeutische Form der Beschäftigung mit der Sache. Der Text argumentiert nicht ganz auf der Höhe des Sachverhalts der philosophischen Reflexion. Jede Propädeutik ist im Kern didaktisch. Zwar soll die Sache zur Sprache gebracht werden, aber doch noch nicht in allen Bedeutungen, Voraussetzungen etc. Wie wähle ich aus, was betone ich, wie exponiere ich es? Das sind didaktische Fragen, solche, die sich doch auch jeder Autor eines Lehrtextes stellen muß. Die Einführung in die philosophische Terminologie ist auf die übliche Form von Pädagogik bezogen, was man als »Sensibilisierung für die Sache« bezeichnet! Hinzu kommt das durch die öffentliche Reflexion bestimmte pädagogische Moment. Adorno will die Studenten durch eine Rede in die Philosophie einführen, und zwar indem er den Modus philosophischer Reflexion sinnfällig macht. Was wäre in Ihren Augen dagegen eine didaktische Präsentation von Stoffen mit einem bestimmten Ziel, zumal wenn Sie daran denken, daß wir es mit einer Vorlesung zu tun haben?

RzL.: Tatsächlich habe ich eine ganz bestimmte Vorstellung von Propädeutik. Sie hat sich in meiner eigenen Lehrerfahrung an einer jungen Reformuniversität mit wenigen Postgraduierten ergeben. Ich mache aber an ehrwürdigeren Orten grundsätzlich nicht so andere Beobachtungen. Auf der Höhe der Sache, also mit ihren wesent-

lichen historischen und methodischen Zusammenhängen und in der Präzision, die einen erfahrenen Umgang mit bestimmten Begriffen und Denkformen voraussetzt, habe ich kaum in einer Lehrveranstaltung die Fragen des Themas behandeln können. Ich sehe mich da zu fortgesetzter Propädeutik gezwungen. Ich sehe aber zwei entgegengesetzte Reaktionsmöglichkeiten auf diese Lage. Die konventionelle heißt Popularisierung. Man läßt weg, was zu schwierig ist, und bereitet den Rückstand zu einer möglichst attraktiven Darbietung auf. Ich habe mich gegen dieses Verhalten entschieden und bei dem Bemühen um einen anderen Zugang sehr viel gelernt. Im vollen Bewußtsein ihrer ganzen Komplexität und Verzweigung auf dem wissenschaftlichen Niveau untersuche ich, unter welchen Gesichtspunkten die Frage von Bedeutung ist für ein einfaches, aber waches Bewußtsein von Zeitgenossen für Fragen des geschichtlichen und individuellen Lebens. Die Aufgabe, die wissenschaftlichen Methoden und das Wissen, das mit ihnen gewonnen wird, auf entsprechende Fragen der Menschen zu beziehen, ist ein weiterer Forschungsschritt. In welcher Höhe er Anforderungen stellt, zeigt sich auch darin, wie standhaft er von so vielen verweigert wird. Diese Anstrengung ist aber sehr lohnend für beide Seiten. Sie erlaubt in vielen Teilschritten, zu denen immer noch viel fehlen wird, dann die Wege von dem Alltagsverständnis rückwärts zu gehen und dabei beides in Frage zu stellen und beides ernst zu nehmen: die Ansprüche der Wissenschaft und die Ansprüche des Alltagsbewußtseins.

Mir und wohl auch Adorno ist eine bestimmte Haltung zuwider: Ich soll die Dinge aus den realen Bezügen des Lebens herausschneiden, sie präparieren, in eine bestimmte Nische stecken. Um Gotteswillen, es darf nichts mit dem Leben selbst zu tun haben, nicht mit der von uns verhandelten Sache direkt. Diese Flucht vor dem Lebensernst provoziert ja erst eine gewisse didaktische »Lebensnähe«, die genauso künstlich wird. Und gerade das erlebt man so deutlich in Adornos Vorlesung, daß er sich darum bemüht, die Frage, um welchen Begriff geht es dabei, immer mit dem Leben zu vermitteln. Es ist – glaube ich – am Ende des ersten Bandes der Vorlesung, da geht es um den philosophischen Begriff der Tiefe². Adorno erläutert ihn und zeigt, wo eine falsche, nicht zu Ende gedachte, eine angedrehte Begeisterung für einen Gedanken umschlägt in faschistische Praxis. Adorno zeigt daran, wie wichtig es ist, hier die Begrifflichkeit ernst zu nehmen. Dazu gehört auch, daß man das eigene Verhältnis zu den Begriffen reflektiert und damit ernst macht. Er überträgt das dann auf eine Diagnose der unzureichenden Beschäftigung des Nachkriegsdeutschlands mit der faschistischen Vergangenheit. Ich wüßte nicht, wo an dieser Stelle »Propädeutik«, bloße »Sensibilisierung« für etwas, was später kommen soll und dann ausbleibt, festzustellen ist. Es ist genau das, was eine philosophische Erörterung in einer adäquaten Reflexion von Zeitfragen zu leisten hat. Es wird klar, wie stark und in welcher Weise ein Begriff eine gesellschaftliche Geschichte hat.

A.G.: Und doch erreicht der Text nicht die Schärfe der nicht-propädeutischen Texte Adornos, er führt ein, behandelt die Studenten sozusagen weich! Lassen Sie mich zur präzisieren Klärung noch eine, vielleicht in Ihren Augen wiederum nicht passende Lesart eines Pädagogen darstellen: Gibt Adorno nicht mit seiner Vorlesung ein schönes Beispiel für den pädagogischen Aphorismus: Man muß die Schüler dort abholen, wo sie sind? Nur folgt daraus zwangsläufig, daß sich die Sache, um die es

gehen soll, verändern muß. Denn schon logisch verstanden muß es sich um zwei verschiedene Sachen handeln, wenn die eigentliche Sache noch nicht die ist, mit der es die Lernenden zu tun haben.

RzL.: Indem Adorno auf die Semantik zurückgreift, die dem Zuhörer zur Verfügung steht, bewegt er sich nicht außerhalb der Sache, sondern in ihr. Denn dieses Vorverständnis, das er zitiert, ist selbst ein Teil der zu analysierenden philosophischen Problematik, die an den Fragen der Terminologie vergegenwärtigt wird. Wir merken also: In dem Augenblick, in dem wir einen der gängigen Termini der Pädagogik benutzen, um das Verhalten Adornos zu charakterisieren, wird es schief, paßt der Terminus nicht mehr. Der gute Sinn dieser pädagogischen Redensart besteht doch nur darin, daß der Vortragende überhaupt zur Kenntnis nimmt, mit wem er es zu tun hat,

daß die Schüler ggf. woanders sind, als es der Stoff verlangt. Aber Adorno fragt sich dann sofort, was dieses Woanderssein im Verhältnis zu der Sache bedeutet. Er rettet sich nicht, indem er versucht, sie darauf zu fixieren, wo sie sind, um sie das nächste Stück des Weges voranzubringen. Das wäre dann wieder die Verdinglichung ihres jeweiligen Status¹.

A.G.: Aber was bedeutet dann der subjektive Standpunkt für die Entfaltung der Sache? Ist er nur das probate Mittel, die Sache selbst vorzustellen, was Adorno auch in ganz anderen Kontexten der Produktion tun würde, weil es Teil seines Philosophierens ist? Oder geht es letztlich doch um die Zuhörer, als Mittel zum pädagogischen Zweck ihrer Sensibilisierung? Er sagt den Studierenden ja: Das, was ich Ihnen vorzustellen habe, ist bereits verankert in dem, was Sie gedacht haben. Ich stehe nicht für eine Sache, der Sie völlig fremd gegenüberstehen, sondern zu der Sie bereits eine eigene Form von Vermittlung hergestellt haben. Sie sind in der Lage, aufgrund der Erfahrungen, die Sie gemacht haben, die in Ihrer Sprache und in Ihren Begriffen sedimentiert sind, anzuknüpfen an das, was ich nun als philosophischen Gedankengang entwickeln möchte. Das ist ernst und zugleich pädagogisch gemeint. Man kann das wohl nicht trennen.

RzL.: Natürlich hat Adorno das auch als Ausgangspunkt dafür benutzt, um zu zeigen, daß die strenge Arbeit an Begriffen eben doch noch einmal etwas ganz anderes darstellt als der Alltagsgebrauch. Wo ist die Vergleichbarkeit und wo der Unterschied? Beides wird gezeigt. Und dadurch wird deutlich gemacht, wie man mit Philosophie arbeiten könnte, und zwar an Lebensfragen der Geschichte. Das ist sehr schwierig und mühsam. Eigentlich ist es sogar so, daß die Dinge erst da philosophisch werden, wo sie beginnen zu schmerzen, wo man nämlich seine bis dahin ganz schön und bequem arrangierten Vorstellungen fallenlassen muß. So sagt Adorno es in der Vorlesung (vgl. Anm. 3).

A.G.: Der Text ist (nicht nur weil Sie ihn bearbeitet haben) verbindlicher, elaborierter als etwa die Gespräche, die Hellmut Becker mit Adorno geführt hat, in denen er sich von Becker zu positiven Anmutungen über Pädagogik bewegen läßt. Und es ist auf der anderen Seite ein ganz anderer Text als der streng philosophische der »Negativen Dialektik«. Wenn wir nun feststellen: Die »Philosophische Terminologie« ist nicht didaktisch im Sinne einer instrumentellen Vermittlung von Vokabeln, von inhaltlichem und methodischem Prüfungswissen. Sie ist auch nicht in dem Sinne propädeutisch, daß sie sich im Vorfeld der Sache bewegt, sondern sie ist die Sache bereits, um die es geht. Wenn schließlich festzuhalten ist: Adorno sensibilisiert sein Publikum nicht etwa nur für etwas, was dann gar nicht das Thema selbst ist, sondern er ist in seinem Thema engagiert und verwickelt die Studierenden in diese Sache, und wir dennoch feststellen können, es handelt sich hier in einem eminenten Sinne um etwas Pädagogisches – dann verschärft sich die Frage: Wie können wir das auf einen pädagogischen Begriff bringen?

RzL.: Sagen wir mal, die Menschen, die bei dieser Vorlesung vor ihm saßen – sie richtete sich an Hörer aller Fakultäten, wie es so schön hieß – sollten in eine Folge von Überlegungen hineingezogen werden, die man philosophisch nennen kann. Dieses Hineinziehen, das würde ich das Pädagogische nennen. Und dann geht es wohl um Modelle. Adorno will zeigen, wie man mit Begriffen arbeiten kann im Gegensatz

zu irgendwelchen hübschen Schlagworten und Meinungen, aber auch was die Beschäftigung mit solchen geistigen Werkzeugen bedeutet, wie es Begriffe sind. Und schließlich geht es ihm darum, welche Implikation dies alles für die Gestaltung und Interpretation der geschichtlichen Situation hat, in der man sich befindet.

A. G.: Hineingezogen wird man von jemandem, der einen für das einnimmt, fasziniert, was ihm wichtig ist. Als Zuhörer dieser Vorlesung bekomme ich die Philosophie vorgestellt in der Form der philosophischen Terminologie, und siehe da: Ich finde Zugänge! Mich fasziniert das, weil ich als jemand, der dem bislang fremd gegenüberstand, was der Philosoph mir da präsentiert, Zugänge herstellen kann. Ich kann das nachvollziehen mit meinen Denkmitteln. Ich bekomme eine Aufgabe vorgestellt, die mir lösbar zu sein scheint. Adorno selbst steht für den Gewinn der Anstrengung. Ich meine das in dem Sinne einer vielleicht nicht bewußt herbeigeführten, aber doch letztlich gezielt entwickelten Form von Faszination für die Sache.

RzL.: Ich finde Ihre Beschreibung so einleuchtend, aber ich würde es nicht Faszination nennen. Für mich ist Faszination ein eher negativer Begriff. Er setzt voraus, daß es bei einer Distanz bleibt, einem Abstand zur Arbeit, einer Bindung an die Person, die einen Sog des Unbegriffenen mit sich bringt. Auf der anderen Seite ist mir die Formel zu vage, wenn man von Nachvollziehen und von den eigenen Denkmitteln spricht. Das baidert sich an. Hineinziehen bedeutet, daß Menschen ihre Denkmittel, wie Sie sagen, neu oder in neuen Zusammenhängen entdecken, daß sie sie zu erweitertem Gebrauch erproben und daß sie dabei Ihren Umgang mit Wirklichkeit ein wenig verändern. Alte Fragen und Nöte werden sich besser klären lassen, so daß eine Entlastung von Ängsten und Blockaden denkbar wird. Aber es geht nicht um Lebenshilfe wie bei der Zeitschriften-Psychologin. Neue Fragen werden zugleich unabsehbar an uns herantreten. Das Leben wird eher unbequemer werden. Andeuten wird sich indessen auch, daß diese geistige Unbequemlichkeit uns von seelischen Dumpfheiten befreit. Die freiere Bewegung im Denkraum, den wir uns schaffen können, gibt mehr Atem und das Bewußtsein, verdrängten und bedrängenden Verantwortungen offener gegenüberzutreten zu können. Ich spreche noch einmal von Freiheit.

A. G.: Denken wir daran, was das bei Adorno bedeutet: Er ist der Autor hermetischer Texte, von denen es heißt, daß ein Student sie eigentlich nicht verstehen kann. Nun aber geschieht das Überraschende: Ich finde Vertrauen zum Philosophen und zu mir, es entsteht über die Vorlesung scheinbar eine Nähe zu ihm als Person und zu seinem Denken. Paradox bleibt dennoch: Zwar entsteht ein Zugang, aber nicht notwendig einer zu den schwierigen Texten. Im Gegenteil kann die pädagogische Vermittlung dazu führen, daß man sich mit dem verständlichen über den unverständlichen Adorno tröstet. Hellmut Becker hat einmal böse formuliert: Die Lehrer haben »Erziehung zur Mündigkeit« gerne mit Schülern gelesen, weil das der Adorno war, den sie selbst verstanden zu haben glaubten. Die »Negative Dialektik« bleibt ein Verständnisproblem, das mit Pädagogik nicht überwunden werden kann.

Ist das nun wiederum negativ oder positiv? Ist es nicht auch ein legitimes Motiv, Zugänge herbeizuführen, auch wenn man damit nur wenige motivieren wird, in die Philosophie auch tatsächlich einzutreten? Oder wäre Adorno nicht der schärfste Skeptiker seines eigenen Unternehmens, wenn er gewahr würde, daß es als Mittel gegen die strenge Arbeit wirkt, von der Sie sagten, daß sie notwendig schmerzhaft sei?

RzL.: Gut, jetzt wollen wir Adornos Problem und Vorgehen ruhig einmal ins Didaktische übersetzen. Hartmut von Hentig hat einen Aufsatz geschrieben: »Vom Verkäufer zum Darsteller«. Beides hat diese Art von Distanz zur Sache. Vielleicht ist es ja ein Fortschritt, wenn man vom Verkäufer zum Darsteller kommt, aber beides halte ich nicht für das, was ich emphatisch Pädagogik nennen möchte. In den beiden Fällen handelt dieser Mensch da vor einem Adressaten und hat eine gewisse Strategie, wie er das »rüberbringt«. Das halte ich für das Unpädagogische. Es kann etwas Faszinierendes haben, aber es bleibt problematisch. Ich verbinde damit immer das, was ich bei Lehrern das Talent zum Tierstimmenimitator nenne. Das ist so einer, der irgendetwas ganz toll kann. Ich hätte am liebsten auf Händen gehen gelernt, gegebenenfalls um damit aus dem Seminarraum wegzulaufen. Wie auch immer, der Lehrer, der seine Schüler fasziniert und fesselt – das ist ja nur eine andere metaphorische Beschreibung für den gleichen Sachverhalt –, führt etwas auf, inszeniert sich selbst und schafft damit eine unfreiwillige Distanz zur pädagogischen Situation, die die anderen von ihm auch abhängig macht. Darin liegt immer etwas von Ersatz. Das ist etwas anderes als die unterschiedlichen Grade von notwendigem Vorwissen und Intensität des Durchdenkens. Beides wird die »Negative Dialektik« für sehr viele außer Reichweite rücken, vor allem, wenn die Veränderung des Philosophierens dabei auch noch die Traditionen der Philosophiegeschichte neu durcharbeiten aufgibt. Die Aufgabe, die sich daraus für die Fragen und Denkweisen gebildeter Menschen allgemein ergibt, kann aber für diese auch allein sinnvoll sein. Sie dürfen ruhig der Zunft überlassen, wie sie mit einer Forderung zurechtkommt, deren Folgen für allgemeine Probleme ihnen geläufig werden.

A.G.: Adorno hat weder als Tierstimmenimitator noch als auf den Händen Gehender Furore gemacht, aber er war trotzdem in den letzten Lebensjahren so etwas wie ein Star.

RzL.: Es wird so gewesen sein, daß er das, was er tat, wie eigentlich keiner tun konnte. Und das hat das Publikum gemerkt.

A.G.: Wenn man Adorno in historischen Aufnahmen sprechen hört, dann registriert man einen letztlich gleichbleibenden Tonfall mit einem gleichmäßigen Rhythmus der Betonung. Adorno hat nicht mit den Parametern der Rhetorik operiert, mit der Beschleunigung oder der Wiederholung, dem Laut- und Leisewerden, der dramatischen Zuspitzung, dem Einflechten erholbarer Nebenbemerkungen und Witze usw. Stattdessen hat man den Eindruck, daß die leichten rhetorischen Veränderungen in seinem Sprachfluß ausschließlich seine eigene engagierte Reflexion verraten und unterstreichen.

RzL.: Gleichwohl hat er doch eine sehr eigene Art gehabt, den Ton anzuziehen, besser gesagt die Spannung anzuziehen. Aber dabei dachte er weniger an den Hörer, sondern das geschah, weil die Sache gleichsam an ihm zog. Man sollte vielleicht schon mitbekommen, daß dieser Satz noch nicht fertig war, bevor nicht noch diese und jene Bedingung und Einschränkung und Voraussetzung mit zum Ausdruck gebracht und dabei natürlich auch noch gesagt worden ist: Der Ausdruck stellt selbst ein Problem dar! Das galt es gleich mit zu formulieren. Der Hörer darf vorher nicht entlassen werden, weil er sonst denkt, er hätte schon etwas in der Hand, das er getrost mit nach Hause nehmen kann. Von dieser Sorge ist vielleicht

das geprägt, was man das rhetorische Moment in dieser Rede nennen kann. Lassen Sie mich noch eine ergänzende Hypothese zum Sprachduktus hinzufügen, die etwas damit zu tun hat, daß man diese Texte eben auch hören konnte. Ich habe den Eindruck, daß Adorno vieles in einer Weise formuliert hat, als würde er komponieren. Vielleicht ist das übertrieben, jedoch drängt sich mir immer wieder der Eindruck auf, es handele sich um die Sprache eines Menschen, der nicht zuletzt auch Komponist war. Na ja, was fällt einem da zunächst ein, der Sonatensatz mit Thema, Gegen Thema und Durchführung. Und so etwas hat fast jeder Text von Adorno.

A. G.: Das ist eben konkreter Ausdruck des dialektischen Prinzips.

RzL.: Das geht auch ganz mit rechten Dingen zu, denn es befindet sich in der Nachbarschaft zur Entstehung der Dialektik im Hegelschen Sinne. Sicherlich ist der Hegelsche Arbeitsbegriff nicht unfruchtbar, wenn man an die Grundlagen der Kompositionsweise von Beethoven denkt. Mir ist es deswegen auch wichtig, das konkretere zu verfolgen, weil es mir darauf ankommt, auf die inzwischen gängige und billige Polemik zu antworten, die gegen Adorno vorgebracht wird, selbst von solchen klugen Menschen wie Scholem. Der hat ja den Verdacht geäußert, daß der Adorno, der öffentlich spricht, vergleichsweise leicht verständlich ist, aber wenn er beginnt, daraus Texte zu machen, er absichtsvoll in die Verdunkelung flieht, gleichsam um noch etwas Bedeutsameres zu simulieren. Das glaube ich eben nicht. Adorno hat das wirklich so aufrichtig gemeint: Wenn die Sache so komplex ist, dann darf ich den Leser nicht entlassen, bevor er nicht den Zusammenhang selbst auch in der sprachlichen Form nachvollziehen kann. Wobei ich nochmals zurückgehend auf die »Philosophische Terminologie« eine philologische Einschränkung machen muß: Ich habe bei der Bearbeitung ja aus vielen angefangenen Sätzen einen Schrifttext machen müssen, und ich habe diesen Umstand dazu benutzt, wesentlich öfter einen Punkt zu setzen, als Adorno das vermutlich getan haben würde. Insofern ist der pädagogische Eindruck, den Sie haben, vielleicht doch auch Resultat meines Prozesses der Ausformulierung. Gleichwohl bin ich sicher, daß ich damit die Sache nicht verfälscht habe, und ich fühle mich darin insofern bestätigt, als der so gestrenge Rolf Tiedemann meine Bearbeitung für gut befunden hat.

A. G.: Zu Ihrer Bestätigung möchte ich auf die »Minima Moralia« verweisen. Ich sehe darin eine ähnliche Struktur der Zuwendung zur Sache und zum Leser, wie wir es für die Vorlesung herausgearbeitet haben. Es ist dort das gleiche Prinzip bestimmend: Der Leser hat den Eindruck, daß von ihm und seinen Belangen die Rede sei. Gleichzeitig ist es so dargestellt, daß er sich aufgeklärt fühlt. Ich denke hier etwa an die Passage über das Schenken. Wenn man das liest, wird einem deutlich, warum es so unendlich schwierig ist, einem Menschen, den man mag, wirklich ein Geschenk zu machen. Plötzlich merkt der Leser, wie wenig er von anderen weiß, wie viel Zeit und Zuwendung es erfordern würde, herauszufinden, was der andere braucht, wie schwer es ist, mit dem Geschenk wirklich den anderen zu bedenken und nicht die eigenen Wünsche auf ihn zu projizieren usw. Kurz, der Leser findet sich selbst und seine eigenen Probleme in den Beschreibungen wieder. Und dann geht Adorno einen Schritt weiter und erklärt uns, warum das so ist, wie der Tausch noch die persönlichste Geste überformt hat, wie in den Objekten ihr äußerer Wert als Tauschwert bestimmend geworden ist usf.

RzL.: Die Sache wird so dargestellt, daß der Leser nicht nur gespiegelt bekommt, wie er sich in seinem beschädigten Leben wahrnimmt, sondern es wird dabei ein Knoten gelöst. Adorno ist sehr persönlich in der Ansprache und doch sehr allgemein, d.h. allgemein im Gegensatz zu privat, persönlich im Gegensatz zu ideologisch. Es sind Texte, in denen immer bewußt ist, dem Autor wie dem Leser, wer etwas meint und wer angesprochen wird. Es ist kein anonymer Text, der nach irgendwelchen semantischen Regeln zu lesen wäre, sondern er hat seinen geschichtlichen Ort zwischen Menschen. Und das ist das Pädagogische, würde ich sagen. Daran kann sich Bildung entwickeln.

A. G.: Zugleich verzichtet der Text auf alles vordergründig Pädagogische und wird formuliert im Bewußtsein, daß er eine aufklärerische Wirkung entfalten soll. Das ist das Motiv des Vortrages und des Schreibens. Adorno wollte, ob er einen Vortrag hielt oder einen Text schrieb, seinem Zuhörer oder Leser etwas vermitteln, indem er seine kritische Einsicht formulierte. Er hat nicht private Ansichten notiert, die zufälligerweise dann einen Verleger gefunden haben, sondern er schrieb von vornherein mit Blick auf den Leser, den er aufklären wollte. Lassen Sie uns dabei auf seine Methode der Ansprache zurückkommen. Sie war bestimmt durch eine besondere Mischung von Nähe und Distanz. Er sprach sein Publikum direkt an mit Bezug auf dessen Erfahrungen, aber immer blieb er dabei Analytiker. Wir finden bei ihm kein vereinnahmendes Wir, keine der heute so beliebten rhetorischen Betroffenheitsrituale, mit denen man das Publikum umarmt und gleichzeitig seine eigene Angst vor ihm beherrschen will.

RzL.: Man könnte das oberflächlich verstehen als so etwas wie eine Anstandsregel und es dann pädagogisch transformieren in der Art, wie wir dies getan haben. Man kann es aber auch viel grundsätzlicher angehen, daß diese von uns dargestellte Haltung Adornos eigentlich eine der grundlegenden Voraussetzungen dafür ist, daß Menschen, die zueinander im Gespräch finden, überhaupt ein Gespräch miteinander führen können.

A. G.: Das formulieren bzw. beschreiben Sie jetzt so, daß es mich an Martin Buber erinnert.

RzL.: Daß Adorno im »Jargon der Eigentlichkeit« gegen das Gerede von der Begegnung polemisiert, bedeutet ja nicht, er habe Begegnungen vermeiden wollen. Im Gegenteil, das ist ein Beispiel für praktische negative Dialektik. Wenn sich die Menschen durch voreiliges und beschwörendes Gerede vom Begegnen dem entziehen, was die Bedingung ist, nämlich sich dem Anderen und der Sache auszusetzen, dann verhindert dieses Verhalten gerade das, was da beschworen wird und zwar desto gründlicher, je öfter und klischeehafter davon die Rede ist. Für wirkliche Begegnung muß erst Raum geschaffen werden. Dazu muß das übliche Denkverhalten negiert werden, dazu muß die Einsamkeit eine Chance bekommen, in der wir uns immer erst einmal erfahren, wenn wir uns einer Situation aussetzen, die so vielleicht zu einer Begegnung führt.

A. G.: Das gilt wohl in erster Linie für gebildete Menschen.

RzL.: Nicht im konventionellen Sinn des Wortes. Eine der gebildetsten Personen in meinem näheren Umfeld ist eine sehr alte Nachbarin hier, die ihre hohe Kunst des humanen Gesprächsumgangs nicht aus philosophischen Seminaren und Büchern bezogen hat, sondern aus ihrem alltäglichen Umgang mit Menschen und Tieren. Ver-

stehen bedeutet für sie, Antworten zu finden, die beiden Beteiligten angemessen sind. Wenn Sie diese praktische Klugheit als Bildung bezeichnen wollen, bin ich damit sehr einverstanden.

A.G.: Nun dürfen wir diese Form des Verstehens nicht ganz so unschuldig darstellen, wie wir dies bisher getan haben. Wir wissen ja, daß Menschen, die ein hohes Maß an antizipatorischen Fähigkeiten besitzen, die sich hervorragend in den anderen hineinversetzen können, dies unter den bekannten gesellschaftlichen Bedingungen eben auch lernen, um ihre strategischen Absichten zu verfolgen. Es steckt ein äußerst verführerisches Moment in der Strategie, andere dort abzuholen, wo sie sich befinden. Wie strategisch, wie kommunikativ oder auch wie naiv ging Adorno mit seinem Wissen um die Bedingungen der Kommunikation um? Das sollte uns im folgenden noch beschäftigen.

RzL.: Darüber haben wir in der Tat überhaupt noch nicht gesprochen. Deswegen will ich jetzt noch einmal deutlich machen: So zu verstehen, indem man in einem emphatischen Sinne »antwortet« und indem es gelingt, mit anderen in eine Begegnung einzutreten, bedeutet immer auch zugleich, sich dem anderen auszusetzen, und das bedeutet das Gegenteil von Manipulation. Ich möchte behaupten, daß Adorno in den Situationen der Vermittlung von seinem ganzen geistigen Duktus her sich als jemand begriffen hat, der sich der Sache und dem Publikum aussetzen mußte.

A.G.: Und das hat er in der merkwürdigen Weise getan, daß er eine große Distanz zu seinem Publikum aufbaute, und sei es aus Gründen seiner Verletzlichkeit.

RzL.: Und er konnte auf Aufdringlichkeit sehr panisch reagieren. Adorno hat eben jeden Versuch gemieden, den Zuhörer zu faszinieren.

A.G.: Dialektisch betrachtet ist gerade das ein wesentlicher Teil des Faszinosums: Daß der Hochschullehrer als Vermittler von Kultur in diesem Fall selbst ein Produzent von Kultur war.

RzL.: Ein Faszinosum ist aber nun etwas ganz anderes, als bewußt faszinieren zu wollen. Adorno wollte auch in seiner Art des Vortrages jede Form von Vereinnahmung mit Mitteln der Technik, der bewußt herbeigeführten Manipulation vermeiden. Er will nicht im vorseilenden Verständnis einer beabsichtigten Wirkung sein Publikum an die Hand nehmen.

A.G.: Paradox dazu geht es darum, daß natürlich eine solche Vorlesung dazu führt, daß der Vortragende sich mit dem, was er zu präsentieren hat, dem Publikum wie einem Gericht gegenüber aussetzt. Adorno hat es weitgehend abgelehnt, sich direkt in einer vordergründig kommunikativen Absicht dem Publikum zuzuwenden.

RzL.: Und doch geht dieses Verhalten nicht ganz auf. In der von uns analysierten Vorlesung kommt es zu der Situation, daß einer der Studenten Adorno einen Brief geschrieben hat: So ginge das alles nicht! Adorno reagiert darauf, und ich halte Adornos Reaktion für völlig aufrichtig.⁴ Er sagt dem Studenten, daß er ihm sehr dankbar ist, daß er darauf so eingegangen ist, er halte die Kritik auch für verständlich. In dem Augenblick öffnet er sich plötzlich vollständig.

A.G.: Aber doch nur in einem reflexiven Sinne. Er spricht den Studenten nicht direkt an, sondern nimmt die Reaktion des Studenten hinein in seine eigene Reflexion der Vorlesung als aufklärender Lehrsituation. Es verändert keineswegs die spätere Vorlesung.

Allergisch fast reagierte er auf die Kritik: Das war viel zu kompliziert, das kann keiner verstehen, der Text enthält zu viele Fremdwörter! Adorno machte einmal die Probe, indem er in einem sachlich unbequemen Vortrag vorsorglich jedes Fremdwort vermied. Dennoch begegnete er genau dem gleichen Widerstand gegen seinen Text, was er natürlich triumphierend als Beweis wertete, daß das Unbehagen an der Schwierigkeit seines Vortrags von der Sache, nicht von seiner Sprache herrühre. Das hat etwas von Trotz. Adorno wollte nämlich belegen, daß die Probleme solche der Zuwendung zu geistigen Gegenständen sind und nicht davon abhängen, ob der Satz kürzer oder länger ist, ganz oder nur teilweise in Deutsch formuliert worden ist etc.

RzL.: Adorno war sich sehr wohl bewußt, welche Wirkungen seine Art des Sprachgebrauchs bei Lesern und Zuhörern haben mußte. Und er wird in dem Zusammenhang nicht einfach naiv Wirkungen herbeigeführt haben, sondern im Bewußtsein um mögliche Wirkungen Mittel der Wirkung angewandt haben. Und es hat zugleich etwas mit der philosophischen Arbeit und Grundüberzeugung Adornos zu tun. Wenn Adorno sich etwa weigert, des »Volkes Sprache« zu sprechen, dann reflektiert das natürlich auch seine Auseinandersetzung mit Heidegger, wie wir sie im »Jargon der Eigentlichkeit« vorfinden. Adorno war sich bewußt: Man darf nicht diese vermeintliche Mimikry an die Sprache und das Fühlen des einfachen Volkes kritisieren und sich dann doch mit nur scheinbar verstandenen Begriffen beim Leser anbieten, sich in dessen Stimmung einschleichen. Und da, wo das Problem der Verständigung gedanklich explizit verarbeitet wird, da entsteht daraus eben eine Unbedingtheit der Sprache.

Und es kommt noch etwas anderes hinzu: Adorno hat manchmal bei Vorträgen in äußerst dezidiertester Art seine Thesen entwickelt. Seine Art, bestimmte Thesen stark zu machen, vor allem in der Form der ausschließlichen Negation einer erwarteten Position gegenüber erlaubte es ihm, sich einem möglichen Einwand nicht auszusetzen, als ob er sich gegen mögliche Kritik und Reaktion schützen wollte. Denn in Wahrheit kann man ja gar nicht, wenn man verbindlich denkt, ohne die jeweilige Gegenfigur denken. Das wußte natürlich Adorno auch. Und wenn man beides zusammennimmt, die von Ihnen als reflexiv gewertete Reaktion auf Reaktionen und die präventive Abwehr möglicher diskursiver Eingriffe in die Argumentation durch gesteigerte Negation, dann hat man auch den Schlüssel dafür, warum es Ende der 60er Jahre zu den Verständigungsproblemen in Frankfurt gekommen ist. Es handelt sich dabei ja auch um so etwas wie eine Kommunikationsverweigerung auf beiden Seiten. Wenn man das zurückbindet auf die strukturell auch in Frankfurt damals bestehende pädagogische Implikation des Umgangs von Adorno mit den Studenten, dann würde ich schlicht feststellen: Hier haben wir es mit Beispielen zu tun, in denen Adorno die ihm gestellte, objektiv vorhandene pädagogische Aufgabe nicht richtig aufgegriffen und umgesetzt hat. Es ist in den bekannten kritischen Situationen zu schwierigen Verwechslungen der sachlichen, persönlichen und politischen Ebenen gekommen. Das also, was wir in dem einen Kontext positiv hervorhoben, soll uns nicht daran hindern, es in anderen Kontexten als Hypothek, die negativ wirkt, festzuhalten.

A. G.: Die Frankfurter Querelen sind hier nicht interessant als ein Baustein der Geschichte der Kritischen Theorie in Frankfurt, sondern mehr als ein signifikanter Einbruch der Pathologie der Kommunikation in diese Form der Sachlichkeit, als ein

Geltendmachen der Psychologie in Adornos Art der Aufklärungsarbeit. Das nämlich, was die Studenten als Frustration, als Verweigerung der Kommunikation, als Arroganz gegenüber Verständigungsproblemen nun auf einmal gegen ihren Lehrer richteten, zeigte deutlich: Es war plötzlich aus mit dem Spiel der Arbeit am Begriff, der Entfaltung von Kritik an der Wirklichkeit im Medium der Bildung. Die Studenten kündigten das pädagogische Verhältnis auf, wollten statt Bildung nun Praxis. Symbolisch vermittelt wurde dies in der Sprengung einer Vorlesung oder der Besetzung eines Seminars, also der Transformation von beidem aus einem Ort der Bildung in einen der Praxis. Das hätte es unabdingbar gemacht, daß sich der akademische Mentor auch psychologisch auf das Problem seiner Studenten eingestellt hätte. Auf das Kommunikationsproblem statt dessen wiederum reflexiv durch Theorie und Anstrengung des Begriffs zu antworten, wie es Adorno und die Kollegen versuchten, mußte in den Augen der Studenten die Verdoppelung des Problems bedeuten. Wenn man so will, war Adorno in diesem Augenblick aufgefordert, das Medium seiner Aufklärungsarbeit und damit auch die Form seiner Pädagogik zu wechseln. Ich habe das damals so wahrgenommen, daß dieser Wechsel für Adorno mit einem gewissen Horror besetzt war. Es hätte ihm die Auslieferung des Gedankens an das psychologische Moment des Aktivismus bedeutet und damit all dem Tür und Tor geöffnet, was ihm als objektiv aufgenötigte Schwäche des Subjekts erschien. Zu dieser Schwäche des Subjekts hatte er ein analytisches Verhältnis, aber kein praktisches. Adorno mußte gleichsam bedauernd feststellen, daß es sich mitnichten um eine revolutionäre Situation handelte. Die Studenten wiederum waren wild entschlossen, nun die Spielwiese der Kritik zu verlassen. In ihrer kommunikativen Verunsicherung wären die Schüler darauf angewiesen gewesen, daß ihre Lehrer sie psychologisch angesprochen hätten.

Wenn Sie die Frankfurter Verhältnisse normalisieren und sich lediglich darauf beziehen, was einen Lehrer in die Lage versetzt, in schwierigen Situationen mit Schülern umzugehen, so wird Ihnen vielleicht die prekäre Situation eines Lehrers, der wie Adorno agiert, noch sinnfälliger. Wenn man überhaupt von einem Handwerkszeug des Pädagogen sprechen will, so besteht dieses im Kern ja darin, daß dieser über psychologische Techniken verfügt, Motivation herzustellen, Leistungsbereitschaft zu fördern, Disziplinierung durchzusetzen, ein Klima der Verständigung zu schaffen, Rückmeldung zum Verhalten zu produzieren, die den Adressaten nicht verschüchtert usw. Demgegenüber fällt es außerordentlich schwer, pädagogisch-praktische Korrelate zu formulieren, die für die strenge Arbeit an den Bildungsprozessen eines Schülers stehen, der nun auf einmal widerständig geworden ist. Es ist schon schwer zu begreifen als didaktisches Operieren, denn in einem solchen Fall geht es ja darum, die Person als Person in den Vordergrund zu stellen, und nicht darum, daß ein Lehrer und ein Schüler sich gemeinsam über einen Sachverhalt verständigen. Auf diese Provokation war Adorno auch mit seiner Art pädagogisch zu wirken nicht vorbereitet.

RzL.: Wenn Sie das auf die Orientierung der Psychologie auf die Sozialtechnik beziehen, dann haben Sie sicherlich recht. Und wenn Sie damit sagen wollen, daß der an Psychologie außerordentlich interessierte Adorno gegen eine therapeutische Praxis mit Studenten Aversionen hegen mußte, dann dürften Sie ebenfalls Recht haben. Aber ich möchte die Gelegenheit nicht versäumen, eine Lanze für eine bessere Psy-

chologie zu brechen, mit der es möglich gewesen wäre, auf das geschilderte Problem zu reagieren. Wir haben es ja in der Psychologie nicht nur mit Verhaltenssteuerung oder mit einem schlechten Aufguß aus Freud-Lehrbüchern zu tun. Es gibt eine Psychologie, die eminent nahe an dem steht, was Sie wohl mit Ihrer Beschreibung eines Bildungsprozesses bezeichnen wollten. Der Psychologe, der mich an dieser Stelle am eindringlichsten auch vom Sinn der Psychologie überzeugt hat, ist Winnicott. Hier gibt es zwei Kategorien, die er in seiner klinischen Arbeit überzeugend herausgearbeitet hat und die wir bei der Psychologie auf jeden Fall sichern sollten: Das eine ist der Bezug zum Spiel, das andere der Bezug zum Leben. Der Bildungsprozeß kann

weder darin bestehen, daß die Teilnahme am Leben an sich bildet, noch darin, daß die Teilnahme am Spiel an sich Bildungsprozesse herstellt. Dann bleibt doch auf der anderen Seite die Aufforderung, die Menschen als Wesen zu begreifen, die gerade in der spielerischen Teilhabe am Leben sich bilden. Spiel meint nicht die Situation des Als-ob, sondern nur eine Entlastung vom Zwang zu Ergebnissen, bevor sie reifen konnten. Wenn man eine so verstandene Psychologie nutzt, dann wird deutlich, daß es eigentlich gar nicht im strengen Sinne um Handwerkszeug geht, sondern um die Bewältigung von Situationen, die gedankliche wie die praktische Bewältigung. Und wenn wir diese konsequent auf die Verbindung von Spiel und Leben beziehen, wie es Winnicott gemeint hat, dann entsteht etwas ganz anderes als das, was wir von der Erziehungswissenschaft her kennen.

Dann finden wir auch zu einem Sinn von politisch, der mir in Ihrer Auffassung des Konflikts zwischen Adorno und den Studenten fehlt, von denen ja manche sehr wohl an der Arbeit des Begriffs festhielten und selber durchaus zu ihrer Bildung standen. Hier war es Panik bei Adorno, die ihn die Sache versäumen ließ, nämlich die Konfliktlage selbst. Die polizeiliche Räumung des Instituts war begründet in seiner Angst, die Besetzer könnten die Bibliothek anzünden und er würde persönlich dafür haften. Wenn er das gesagt hätte, wären die Studenten, vermute ich, in ein Gelächter ausgebrochen, das ihm äußerst unangenehm gewesen wäre; aber sie hätten ihm nicht Rache geschworen. Er sagte aber vor Aufregung, was alle Politiker sagten, er trage doch die Verantwortung. Daß dies die Formel dafür war, daß Institutsmacht benutzt wurde, um die Menschen von Entscheidungen über sie auszuschließen, vergaß er in diesem Augenblick. Das kann man psychologisch untersuchen. Woran er es fehlen ließ, war jedoch eine unmittelbare Haltung zur wirklichen Lage; er vermochte nicht, die Situation als politische Aufgabe anzuerkennen.

A.G.: Hängt das nicht auch damit zusammen, daß die Gedankenarbeit in den sozialen Analysen ein spielerisches Moment Adornos im Umgang mit den intellektuellen Mitteln und ein notwendig distanzierteres mit der Situation selbst auszeichnet? Ich meine so etwas bei allem praktischen Ernst der materialen Analysen in Adornos Texten und in seiner Art des Denkens zu finden. Zugegeben hat er das etwa in seinem Bekenntnis zu dem Glücksgefühl, das ihn erfüllte, wenn es ihm gelungen war, das Falsche der gesellschaftlichen Praxis zu durchschauen.

Zugleich ist das aber nur ein schlechter Ersatz für Praxis, wenn es darum gehen soll, die Verhältnisse mit den Denkmitteln zu verändern. So manches Sit-in und so manche Demo zeigte an den rhetorischen Leistungen der Studenten, daß sie das intellektuelle Spiel ernst genommen hatten, aber sie verwechselten es zugleich mit revolutionärer Praxis. In dieser Situation also wurde die Begrenztheit von Adornos Pädagogik deutlich. Ohne quasi-therapeutisches Verhalten konnte es in diesen Konflikten keine Lösung geben, aber mit einem solchen Verhalten hätte Adorno die Stärke seiner Position aufgegeben, er wäre sich selbst gegenüber unglaublich geworden. Folgt daraus, daß es mit der Pädagogik im Sinne Adornos nur solange gut geht, wie sie im Spiel der Gedankenarbeit verbleibt? Nur innerhalb dieses Spiels besitzt sie Mittel für ihre Praxis.

RzL.: Damit beschreiben Sie vielleicht, wodurch Adorno einige Male in diese Panik geriet. Sie geben aber zu Unrecht zu verstehen, daß Gedankenarbeit nicht ihren

Anteil an der Praxis leistet. Gerade das sah Adorno anders. Ich darf vielleicht sagen, daß er darin Unrecht hatte, zu meinen, Gedankenarbeit sei nur grundlegend zu leisten; er sah wohl nicht, daß sie eben auch noch darin sich engagieren muß, die Bedingungen einer bestimmten Situation und deren Bezug zu dem Denken mit zu reflektieren.

Ich sage das vor allem, weil ich Ihre absolute Trennung von Gedankenarbeit und Praxis nicht stehenlassen kann und weil ich der Hilfskonstruktion widersprechen muß, die dann an die Stelle eines reflektierten und in verbindlichem menschlichen Sinne politischen Reagierens tritt. Sie sprechen von quasi-therapeutischem Verhalten, nach gängigem Sprachgebrauch verstehe ich das als Beschwichtigung oder Rückführung auf eine Normalsituation. Im Sinne von Heilung einer geschichtlichen Verwerfung wäre es freilich genau das, was ich politisch nennen möchte. Therapeutisch zu sein verbot sich Adorno. Dieses Verdienst dürfte ihn um die Fähigkeit gebracht haben, in derselben Situation politisch auftreten zu können. Im übrigen hängen solche Fähigkeiten eben auch mit der Lebensgeschichte und dem Temperament der Menschen zusammen. Angesichts einer ziemlich dramatischen Demonstration sagte Adorno einmal zu mir »Ja, Rudolf, wir Einzelkinder sind eben nicht fürs Steinewerfen gemacht.«

In seiner Lehre hat Adorno sicherlich sehr stark empfunden, ein Pädagoge sei dazu da, exemplarisch dem anderen gegenüberzutreten. Und das hat nur einen Sinn, indem er für etwas und gegen etwas einsteht. Das wiederum heißt, daß er an einer Sache interessiert sein muß. Diese Sache ist immer eine spezifische Verbindung von lebensgeschichtlichen Situationen und dem, was man Sache oder Stoff nennen kann. Ich würde sagen, in einem ähnlich emphatischen Verhältnis wie zu dem, was Adorno musikalisches Material nannte, hat er die ganze Historizität der Kultur in sich aufgenommen. In diesem Sinn war dann auch in solchen Situationen wie in der Vorlesung die Philosophie mit ihren Denkfiguren und Geschichten und Gebäuden sein Material.

A. G.: Das ist dann auch auf die Pädagogik bezogen die eigentliche Aufgabe: dem anderen deutlich zu machen, daß man sich von der gestellten Aufgabe nicht ablenken lassen will. Es ist nicht möglich, daß ich um des lieben kommunikativen Friedens willen oder darum, mit den Schülern im Geschäft zu bleiben, einen Kompromiß in der Sache schließe, daß ich, um freundlich zu wirken, weniger streng an der Sache arbeite, das kann nicht die Aufgabe des Pädagogen sein! In dem Sinne kann man zwei Prinzipien festhalten für Adornos Positivität aus der Negativität: Die Abwehr jeder Form von verselbständigter Vermittlung, die in seinen Augen die Sache durch Vereinfachung und Präparation verfälscht, und komplementär dazu die Negation solcher Formen der kommunikativen Zuwendung zum Schüler, die dessen Empfinden, Haltung, Interessen über den Inhalt des Aufklärungsanspruchs stellen.

Aber überall dort, wo diese subjektiven Momente bestimmend sind und sie in Konflikt geraten mit der Arbeit an den Sachen, hat diese Pädagogik deswegen auch keine Chance. Und sie bestand vergleichsweise privilegiert im akademischen Milieu, wie anders ist die Situation in der Schule! Der Zwang, der von der Institution ausgeht, macht es schier hoffnungslos, nur auf die Sachen zu setzen.

Nachwort Rudolf zur Lippe:

Wenn ich dieses Gespräch noch einmal mir vergegenwärtige, bemerke ich aus einem gewissen Abstand auf veränderte Weise, worum es darin geht. Zunächst verwundert mich, daß ich zwar den immer neuen Versuchen des Erziehungswissenschaftlers ziemlich folgerichtig standgehalten habe, daß ich aber nicht gleich oder wenigstens im Verlauf den entscheidenden Punkt klar benannt habe. Es geht zumindest für mein Verständnis durch alle Wendungen hindurch nur um eins: Wirklich in uns ereignen wird sich immer nur etwas, wenn wir uns einmal in unserer Freiheit getroffen fühlen, zu Entscheidungen kommen zu müssen. In diesem Sinne sind dann Entscheidungen, aus einem Denken, einem Gedanken, einer Ansicht oder auch nur einem Zweifel an zuvor Hingenommenem Handlungen in der Praxis unseres Lebens. Diese Praxis ist, auf vermittelte Weise, immer auch Teil der gesellschaftlichen Praxis. Besonders der philosophische Lehrer – ich lasse bewußt die Möglichkeit eines doppelten Verständnisses offen – muß sich so zu geben wissen, daß Schüler in solche Situationen geführt werden. Dazu gehört Unnachgiebigkeit in der Sache und sich selbst gegenüber. Indem der Lehrer sich wahrhaft der Sache aussetzt, trägt er wesentlich zur Öffnung bei, am meisten vermutlich durch das ermutigende Vorbild. Und Ermutigung braucht es. Denn es geht darum, allgemein anerkannte Schutzmechanismen vor der eigenen Freiheit fallen zu lassen. Der *paidagōgós*, der Weggeleiter, leitet eben, indem er vorausgeht. Der Gedanke an die zu Begleitenden verändert seinen Weg nur darin, daß er im Vorausgehen sich versichert, ob die anderen noch auf dem Wege mit ihm sind. Aber schon die Frage, wieviel Abstand dabei hinzunehmen oder gar erforderlich sei, läßt sich mit keinem Grundsatz beantworten.

Das wird ganz deutlich, wenn ausgesprochen wird, was Grundbedingung jedes Bildungsgangs ist. Wir müssen seine Schritte nicht nur selber vollziehen – so wörtlich ist doch das Aneignen zu nehmen –, sondern unser Gang muß in wesentlichen Momenten den Zeitpunkt bestimmen. Es muß etwas reifen können. Das ist nur im Zusammenspiel des Neuen mit der ganzen Person möglich, und dafür bedarf es oft genug mancher Zwischenschritte und bestimmter weiterer Erfahrung, die aber auch nur durch die frühere Vorgabe möglich werden. Viel Geduld in der Zeit ist notwendig, Lehrer wie Schüler müssen sich darüber verständigen und daraus folgern, daß gegenwärtig oft nur Bedingungen geschaffen werden können.

Daß ich unserem Gespräch dies nicht einfach gleich gesagt habe, ist durchaus interessant, auch im Sinne unseres Gegenstandes. Es ist nämlich weitgehend ein wirkliches Gespräch zustande gekommen, nicht eine Dramaturgie vorgefertigter Positionen. Das hat in diesem Fall zwei Seiten. Der Erziehungswissenschaftler hat hartnäckig darauf bestanden, unser Thema sei die Frage, ob Adorno denn doch auf irgendeiner Ebene verallgemeinerbare Unterrichtstechniken besessen, benutzt oder erfunden habe. Ich war so beschäftigt damit, auf die jeweils verschiedenen Vorschläge oder Vorstöße mit meinen anderen Vorstellungen von unserer Frage einzugehen, daß ich weitgehend versäumte, etwas ohne weitere Umstände dem entgegenzusetzen, das mir im Zusammenhang mit Adorno wohl gegenwärtig, aber noch nicht ausdrücklich so bewußt geworden war.

Während ich mich auf jede einzelne Interpretation einstellte, wurde mir langsam das Gemeinsame meiner Antworten immer deutlicher. Wirklich ausgesprochen wurde

es indessen noch nicht. Das ist aber nur das eine. Zugleich sehen wir auch, wie sich beide Seiten sowohl von der Hartnäckigkeit der anderen beeindrucken lassen wie doch auch am eigenen Zugang festhalten. In einem so stark gemachten Zwischen kann ein Gespräch schon lohnend werden. Ob das Lohnende daran und mein Interesse, es genauer zu benennen, nun ihrerseits wieder pädagogisch sind und in welchem Sinne des Wortes, mögen alle selbst überlegen.

Etwas muß ich entsprechend grundsätzlich zu den meisten Fragen und Einwänden feststellen. Selbst wenn man sehr gutwillig annimmt, daß es mit ihnen nur darum geht, für die immer schwierigen Entscheidungen der Praxis so deutlich wie möglich das Gemeinte auszudrücken, insistieren Sie doch auf übertriebene Weise. Wir können uns ohnehin nur denen verständlich zu machen hoffen, die selber an diesen Fragen und Beobachtungen in der eigenen Lehre engagiert sind. Dann sind sie auch hellhörig für die oft nur flüchtigen Momente menschlichen Begegnens, aus denen sich gemeinsame Bemühungen um eine Sache und individuelle Bildung erarbeiten lassen. Ihr Betreiben, alle diese Momente eindeutig wie Bausteine zu definieren und Gebrauchsanweisungen zu formulieren, ist mir zu theoretisch. Die wirkliche Praxis tritt immer in veränderter Form an uns heran. Auf sie uns vorzubereiten, erfordert nicht nur Klarheit über die möglichen Mittel. Ebenso klar müssen wir uns über unsere eigene Bereitschaft sein, ein sicheres Empfinden für die Einstellung der anderen und unserer selbst in einer bestimmten Situation zu leisten. Dazu wird immer auch die Offenheit gehören, zu zögern, wo wir nur über die eigenen Vorstellungen uns im klaren sind, nicht aber über die gegenwärtigen Möglichkeiten einer Vermittlung. Dies sind wir dann den Lernenden schuldig, wenn wir das Eingeständnis als Analyse der Situation und damit als einen Schritt der Vorbereitung des Vermittelns betrachten. Genau das sollen doch Schüler als eine ihrer Leistungen auch selber erfahren.

Anmerkungen

- 1 »Wenn Sie so sich unterhalten und sagen von irgendeinem Kommilitonen: der ist ein Idealist, dann meinen Sie damit – wenn ich Ihren Sprachgebrauch richtig kenne und wenn Sie noch nicht gar zu sehr von der Philosophie verdorben sind –, das ist jemand, dem es weniger darauf ankommt, in der Wirtschaft eine gut bezahlte Position zu finden, und der lieber die bescheidenen Aussichten eines Philologen in Kauf nimmt, um sich, wie er glaubt, jedenfalls am Beginn seines Studiums mit solchen Dingen zu beschäftigen, mit denen er sich identifizieren kann und mit denen er etwas gemeinsam hat. Ein Realist ist dann jemand, der sagt: das hat ja alles keinen Zweck; ich muß daran denken, daß ich vorwärtskomme. Die Begriffe, die man gar nicht willkürlich austreiben und durch einen hochmütigen Bildungsgestus den Menschen verbieten kann, haben mit den philosophischen Begriffen Idealist und Realist oder Idealismus und Realismus nur sehr wenig gemeinsam, wenn sie auch wiederum nicht einfach gar nichts mit ihnen zu tun haben. Der Realist ist ein Mensch, der sich an der dinghaften Gestalt der Welt orientiert und an sie anschließt, während der Idealist an seiner eigenen menschlichen Bestimmung festhält und gegenüber der Dingwelt seine Freiheit vertritt« (Adorno 1973, S. 29).
- 2 »Ich will also sagen, es wird in dem falschen Begriff von Tiefe die Diagnose der Welt als einer wesentlich leidvollen, der Protest gegen den Optimismus, der zur Tiefe allerdings wesentlich zugehört, verwechselt mit dem Leiden als Norm. Aus dem Gedanken einer imitatio des leidenden Heilands, die einmal einen ganz anderen Sinn gehabt hat, wird dann die Manie, das Leiden oder die Fortdauer des Leidens womöglich zu proklamieren, wie es dann in der Repristination dieses mythischen Opferbegriffs geschehen ist. Es wird so getan, als ob wegen der Verderbtheit der Menschennatur nicht nur das Bessere unendlich erschwert, ja gar nicht möglich sei, sondern wie wenn man es um dieser Verderbtheit der Menschennatur willen eigentlich gar nicht wollen dürfe; und eben in diesem Verzicht darauf, für die Menschen das Bessere zu wollen, wird diese Verderbtheit in Wahrheit erst ratifiziert und ins Unendliche verlängert. Ich glaube, wenn Sie von den falschen Vorstellungen von Tiefe in Philosophie sich befreien wollen, dann ist die Befreiung von jener sogenannten Sinngebung des Leidens dafür eine der wichtigsten Bedingungen« (Adorno 1973, S. 172 f.).
- 3 »Wenn Freud von der Psychoanalyse einmal gesagt hat, daß sie weh tut und daß sie eigentlich etwas wie eine Operation ist, so würde ich sagen, daß Philosophie, wenn sie überhaupt noch ihren Begriff verdient und wenn sie nicht zu reinem Gewäsch entartet ist, in einer ganz ähnlichen Weise weh tut und daß sie infolgedessen kein Recht hat, die Schmerzen, die sie nun einmal bereitet, irgendeinem Menschen aufzuzwingen. Allerdings werden diese Fragen wie die nach der Möglichkeit von richtigem Leben oder die nach der Beziehung der Rollen, zu denen wir von der gesellschaftlichen Realität verurteilt werden, ... selber auch in der Philosophie reflektiert (S. 192) ... Daraus ziehe ich allerdings die Konsequenz..., daß man auch da weiterdenkt, wo es weh tut, und auch, wo es einem selbst weh tut (S. 167)«.
- 4 »Es ist mir aus Ihrem Umkreis eine Zuschrift zugekommen, in der ein junger Kommilitone mich rügt wegen der Art der Polemik gegen Heidegger. Die Zuschrift trägt die volle Unterschrift. Ich habe mich über sie sehr gefreut; denn sie ist das Zeichen von wirklicher Zivilcourage und sie scheint mir außerdem ein Index dafür zu sein, daß das, was ich Ihnen sage, um in der Sprache jener Zuschrift zu bleiben, nicht rein akademisch von Ihnen aufgefaßt wird, sondern daß es Ihnen, um es weniger akademisch auszudrücken, unter die Haut geht. Ich glaube, daß ich dem Kommilitonen nicht besser meine Achtung erweisen kann, als indem ich im Detail auf seine Einwände eingehe...« (1973, S. 161).

Literatur

Adorno, Theodor W.: Philosophische Terminologie: Zur Einleitung. Hrsg. von Rudolf zur Lippe. Band 1: Frankfurt/M 1973. Band 2: Frankfurt/M 1974.